

特別支援教育を基盤とする教職支援・学習支援に関する包括的研究

Comprehensive Investigations of Supports for Teachers and Students Based on Special Needs Education

教育学部：○小野次朗、江田裕介、武田鉄郎、山崎由可里、古井克憲、菅 道子

J. ONO, Y. EDA, T. TAKEDA, Y. YAMAZAKI, K. FURUI, M. KAN

○印研究代表者連絡先：onoj@center.wakayama-u.ac.jp、電話073-457-7252

要約：特別支援教育とは、それまでの特殊教育が対象とした児童生徒に加えて、通常学級に在籍する障害のある児童生徒も含んだ教育である。本研究では、障害のある子どもたちに対する分かりやすい学習支援とは、通常学級のすべての児童生徒にとっても分かりやすい支援であると考え、研究を進めた。さらに、子どもたちの学習支援を充実したものとするためには、教員自身も特別支援教育に精通しておく必要があると考え、研修機会を増やすため、大学における研修会(和歌山大学特別支援教育コーディネーターフォーラム)を和歌山県下にTV会議システムを利用して、配信する試みを行った。この研修会を、本プロジェクト研究の発表の場としても活用した。

1. はじめに

2007年4月、それまでの特殊教育にかわって、特別支援教育が本格実施された(文部科学省、2006)。特別支援教育の特徴の一つは、通常学級にも特別な教育的配慮を必要とする子どもたちが在籍することを明らかにした点である。

その中でも、2005年4月に施行された、発達障害者支援法の中で「発達障害」と定義された、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症やアスペルガー症候群を含む、広汎性発達障害に多くの注目が注がれるようになった(厚生労働省、2004)。

これらの障害は最近10年くらいの間に、日本でも知られるようになってきた障害名であり、残念ながらその内容が一般教員にまで、十分浸透しているとは考えられていない。そこで、教員研修を目的として、和歌山大学教育学部特別支援教育学教室の教員が中心となって、フォーラムを開催し、和歌山大学特別支援教育コーディネーターフォーラムと名付けた。

本フォーラムを通して、地域の教員および専門家に、新しい特別支援教育に関する情報を提供するとともに、

地域で利用しうる支援のための資源についても発表を通じて、情報提供を行った。さらに、特別支援教育学教員および大学院生・特別専攻科生の研究を紹介する場としても活用した。

その一方で、フォーラム参加者および和歌山市内の学校に通知して、学校で抱える学習支援における問題について提起していただき、その課題を本フォーラム事務局が仲介役となって、大学の教科専門を担当されている教員に伝達する計画を立てた。教育現場で遭遇する課題に対して、教科専門の教員の知識を駆使して、より合理的で説得力のある支援を行うことを目的としたためである。

特別支援教育学教室は特別専攻科と呼ばれる、特別支援学校教諭1種免許を1年間で取得できるコースを併設しており、学生には現職教員も多数含まれている。特別支援教育における支援の中心的な役割を期待されている、コーディネーターとしての実践実習を、地域の学校において週1日行う授業も組み込まれている(この授業を「実践課題研究」と称している)。その中で気づいた学習指導を含む支援について、各学生が考

えた指導のアイデアを取り上げるとともに、学習支援課題について、特別支援教育学教室教員も専門的な知識で対応した。

さらにこのような実践課題研究を通して得られた結果あるいはその経過について、上記のフォーラムで発表することにより、支援の実際をフォーラム参加者に還元することができた、と考えている。

プロジェクト2年目（平成21年度）には、上記フォーラムの内容を遠隔地で働く教員や専門職にも周知することができるように、和歌山大学で行っているコーディネーターフォーラムを田辺地域にも配信した。これは、和歌山県の持つ地理的特性から、あるいは和歌山大学が県北部に偏在するという状況から、和歌山市および周辺以外の地域では、研修を受ける機会が極端に制限されると考えたためである。さらに、遠隔地への配信を行うため、パイロット的ではあるが、新宮地域にある、みくまの支援学校にも配信を行い、3元中継を試み成功している。

今回プロジェクトを通して得られた研究結果を県下に情報発信していくとともに、さらに続けて、教育現場の課題を吸い上げて、大学の教科専門知識を有する教員の力を借りて、障害のある子どもにもわかりやすい、ひいてはすべての子どもに分かりやすい授業への手掛かりを模索していきたい。プロジェクト終了後も、和歌山県下への配信を続けていく予定であり、教員の研修機会が少しでも提供されるように努力していきたいと考えている。

以上のような内容について、時系列に沿った形で報告する。

2. 平成20年度

2.1 和歌山大学特別支援教育コーディネーターフォーラムの開催

プロジェクトが開始される半年前（平成19年10月）から、特別支援教育特別専攻科の「実践課題研究」という授業の成果発表を行う場を提供する目的で、特別支援教育学教室主催の研修会という形で、毎月1回の研修会を開催していた。開催場所は、教育学部附属特別支援学校とした。この場所を選んだ理由は、和歌山大学栄谷キャンパスに比べると、和歌山市および周辺地域の教員・専門職の方たちが参加するにあたり交通の便が良いこと、そして特別支援学校に課せられている地域のセンター的役割の一翼を担えるのではないかと期待も込められていたのである。平成19年度に

開催した5回のフォーラムでは、学生や地域の教員・専門職員を含め、毎回20名から30名の出席があった。

平成20年度からは、本プロジェクトに採択されたこともあり、専属の非常勤事務職員を雇い入れることができ、事務作業もスムーズになり、地域へのフォーラム開催に関する情報発信もスムーズに行えるようになった。さらに、毎回のフォーラムの様子をニュースレターとしてまとめることができ、記録に残していくことができるようになった。夏季には和歌山市教育委員会と共催という形で、教員研修を兼ねた公開の研修会を、拡大フォーラムバージョンとして開催した。また春季には、市民講座と称して、誰でも自由に参加できる研修会を、やはり拡大フォーラムバージョンとして開催した。定期のフォーラムには30～40名前後の参加者があり、夏季と春季の拡大フォーラムでは250名前後の参加者があった。

（1）平成20年度定期フォーラムの概要

1年間に、合計7回の定期フォーラムを開催した。場所は上述の通り、教育学部附属特別支援学校を活用した。それぞれのフォーラムの開催日とテーマについては下記のとおりである。前年度に開催していた、コーディネーターフォーラム5回に引き続いて行ったため、第6回からの開催となった。

第6回 平成20年5月26日（参加者数44名）

担当：小野次朗

「コーディネーターフォーラム2008年度活動計画および脳の話」

「個別の学習支援 成功例と失敗例」

第7回 平成20年6月23日（参加者数44名）

担当：江田裕介

「現在の児童養護施設における教育的課題とその取り組み」

「他児童への障害理解教育の実践」

第9回 平成20年9月29日（参加者数41名）

担当：山崎由可里

「ハートフルハウス（不登校支援施設）の取り組み」

「不登校や引きこもりなど青年への社会的支援」

第10回 平成20年10月27日（参加者数37名）

（「実践課題研究」発表）指導教員：武田鉄郎

「コーディネーター実習を通して見えてきたことー授業への介入を中心にー」

「特別なニーズのある児童の実態に即した教材開発と身体活動量の評価から見えてきたことー和歌山大学内資金を得た教材開発とアクティグラフを用いた

教育的支援の視点―

「校内支援体制の現状と課題―特別支援教育コーディネーターの立場から―」

第11回 平成20年11月17日（参加者数25名）

（「実践課題研究」発表）指導教員：小野次朗

「コーディネーターが提供する支援と情報発信―視覚支援と心理検査の実施を通して―」

「校内支援体制の現状と課題―TT支援を行う上での留意点―」

「『特別支援教育士』がかかわった担任および児童への支援の実例」

第12回 平成20年12月15日（参加者数32名）

（「実践課題研究」発表）指導教員：江田裕介

「特別支援学校のセンター的役割―教育相談機能の充実に向けて―」

「個別的教育支援計画の作成と活用―特別支援学校のセンター的機能の現状と課題を考える―」

「和歌山大学附属特別支援学校の地域連携と保護者連携」

第13回 平成21年1月26日（参加者数27名）

（「実践課題研究」発表）指導教員：山崎由可里

「特別支援教育の視点で見た中学校の現状と課題」

「公立中学校における特別支援教育活動―コーディネーターの視点から―」

「和歌山ろう学校における教育支援活動」

（2）夏季および春季の拡大フォーラムの概要

夏季および春季に、フォーラムの拡大バージョンとして、それぞれ夏季教員研修および市民講座として開催した。

（i）第8回コーディネーターフォーラム

第8回コーディネーターフォーラムとして、平成20年7月28日、ビッグ愛・大ホールにて、外部講師も招いた特別講演とともに、シンポジウムを開催した。テーマおよび講師は以下のとおりである。

講演Ⅰ「最近のADHDに関する知見から」

和歌山大学教育学部 小野次朗

講演Ⅱ「すべての子どもの学習参加を保障するインクルーシブ教育」

茨城大学教育学部 荒川 智

シンポジウム「和歌山における特別支援教育とコーディネーターの現状とこれから」

吹上小学校 山本紀代

紀伊コスモス支援学校 溝端英二

和歌山市教育委員会 大石幸弘

参加者全体で約250名であり、和歌山市から約150名の教員の参加があった。

（ii）第14回コーディネーターフォーラム

第14回コーディネーターフォーラムとして、平成21年3月7日、プラザホープにて、外部講師も招いた特別講演を開催した。テーマおよび講師は以下のとおりである。

講演Ⅰ「医学から眺める発達障害」

和歌山大学教育学部 小野次朗

講演Ⅱ「LD教授の回想録―特別支援教育の歴史とこれから」

東京学芸大学教育心理学講座 上野一彦

我が国の特別支援教育の第一人者である、上野一彦氏を招いて開催し、一般市民を含めて約260名の参加があった。



図1 市民講座における質疑応答の様子。

左端の方は手話通訳

2.2 学習支援に関する結果

フォーラムを通して教育現場における学習支援課題を募集したが、教科専門の教官に相談できるまでの適当な課題の申請がなかった。ここでは、特別専攻科の学生が、特別支援教育学教室の指導教員との共同で、各実習校で行った実践結果の中で得られた結果について記載する。

（1）教材名：理科＜動物カード＞

対象：中学生（通常学級、特別支援学級全般）

めあて：①動物の写真から、動物の体のつくりや分類について興味をもつ。

②動物同士の共通点や相違点について理解する。

教材の説明：

- ① おもては動物の写真、裏は分類表になっていて、動物名や分類を書き込むことができる（ラミネート加工しているため水性ペンで書いたり消したりできる）
- ② 脊椎動物、無脊椎動物あわせて100種類程度、動物名を正確に答えられるように、同属の動物の写真も何種類か入れておく。
身近な動物以外にも、珍しい動物の写真もある。
(実際の教材)



図2 実物はカラーで作成されており、動物の特徴がさらによく把握できるようになっている。

指導のポイント、その他：

- ① 1人何枚かカードを持ち、動物名を調べる
「卵を産む動物は？」「海の中に住む動物は？」など質問をして、当てはまるカードを出す（黒板にはって仲間分け）。
- ② 仲間分けをして裏の表に書き込む。
- ③ 仲間分けをもとに写真で動物の特徴を確認する。
- ④ 机上に表向きにカードを広げ、カルタのように、分類（は虫類は？）や特徴（冬眠する動物は？）に当てはまるカードを取る。

※人数や発達段階に合わせて使うカードの種類や数を変える。

※食物連鎖や環境学習にも使える。

（同じ環境に生息する動物は？）（この動物は何を食べる？）

（2）教材名：算数＜体積＞

対象：小学6年生

めあて：いろいろな体積の求め方を視覚的に捉えて理解することができる。

教材の説明： 取り外しができることにより、もとの体

積や欠けた部分を目で見ながら捉えることができる。

準備物： 2cm角の立方体(木製 市販のもの)・木工用ボンド・絵の具

(実際の教材)

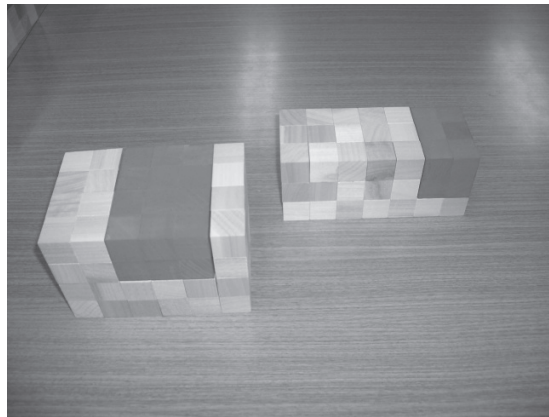


図3 実際に組み込んだところ。

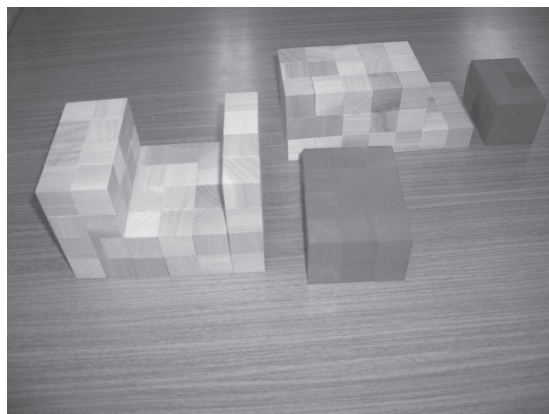


図4 取り外す部分は色を変えてある。

指導のポイント：

- ① 実際の立体一つ分は、2cm角であるが、1cm角として考えさせる。（1cm角だと小さすぎるため）
- ② もとの部分と欠けている部分を色分けしているため、○色から△色を取り除くというように考えやすい。

（3）教材名：算数、および自立活動

＜「いま」と「もくひょう」時計＞

対象：小学校低学年（時刻を読むことが困難な子）

めあて：①時刻を読むことができる。

②時間の感覚を養い、見通しを持つことができる。

教材の説明：①取り外しができ、「いま」時計と「もく

ひょう」時計を分けて提示することができる。
②持ち運びができ、さまざまな指導場面で用いることができる。

準備物：ホワイトボード・板・金具・既製時計・算数セットの時計

作り方：①板とホワイトボードに既製時計が入る穴を糸のこで開ける。(いま)
②既製時計の針に油性マジックで色(赤・青)をぬり、時間と分も色分けをしてかき入れる。
③算数セットの時計が掛かるよう金具を設置する。(もくひょう)
④壁掛金具と台を付けて完成。

(実際の教材)



図5 左が「いま」を表す実際の時計で、
右が「もくひょう」を示す時計

指導のポイント：

- ①「いま」の時刻(短針→長針)を読む
- ②水性ペンで数字を書き込む
- ③「もくひょう」の時刻を操作する。
- ④水性ペンで「もくひょう」を書き込む。

(4) その他の教材

資料1として末尾に掲載

3. 平成21年度

3.1 和歌山大学特別支援教育コーディネーターフォーラムの開催

(1) TV会議システムを利用した田辺地域への定期フォーラムの配信

平成20年度は、附属特別支援学校を利用してフォーラムを開催していたが、教職支援を考える場合、和歌山県の立地条件を考慮すれば、和歌山市内だけの開催

では、和歌山県下に研修機会を十分提供できていないのではないかと考えた。そこで、和歌山大学キャンパスと田辺にある和歌山県立情報交流センタービッグU(以下、ビッグU)の間ですでに実績経験のあったTV会議システムに着目し、本コーディネーターフォーラムを配信することを試みた。

しかしながら、どこでも利用できるというシステムではなく、TV会議が行える設備を備えた会議室が必要になった。和歌山大学関連では、地域共同研究センターの多目的室がそれにあたるため、それまで附属特別支援学校で行っていた定期フォーラムを、和歌山大学栄谷キャンパスに移転することにした。

一方、田辺地域に向けて配信が可能であったのは、ビッグUの研修室4という部屋に限定されていたため、TV会議システムは、まず栄谷キャンパスと田辺ビッグU間で開始した。田辺地域の運営にあたり中心的に活動していただいているのは、特別支援教育学教室の卒業生で、田辺地域の支援学校(特にまゆう支援学校)に勤務している教員であり、ボランティアとしてお願いしている状況である。さらに、ビッグU内には和歌山大学の紀南サテライトが設置されており、担当職員にも支援をお願いした。

このような設定のもと、平成21年4月から2拠点間をつなぐ形で、フォーラムの配信が始まった。すでに、防災等に関する講義をこのシステムで配信していた実績もあり、そのノウハウをお借りして、平成21年度には、和歌山一田辺間の定期フォーラムをTV会議配信システムを用いて、7回開催することができた。あとも詳しく述べるが、定期フォーラム最終回の、平成22年1月には、さらに新宮地域のみくまの支援学校を拠点として加え、3地点間のTV会議システムを開催することにも成功した。

2地点間のTV会議システムを利用して行った定期フォーラムでの主な発表内容は以下のとおりである。

第15回 平成21年4月22日(参加者数73名)

担当：武田鉄郎

「発達障害と二次障害の予防ー集団から個別までの流れの中で」

第16回 平成21年5月27日(参加者数53名)

担当：山崎由可里

「青年学級がめざす、3つの『間』の保障」

「和歌山県下における障害者青年学級・同窓会活動の現状」

「わたしにとっての青年学級」

第17回 平成21年6月24日（参加者数40名）

担当：古井克憲

「ただ日々に流されないためにできることは？
—重度知的障害者の支援からの学びを通して—」

第19回 平成21年9月30日（参加者数47名）

担当：小野次朗

「障害のある子どもたちの自尊感情について」
「高機能広汎性発達障害の子どもたちの自己認識を通して」

「養護教諭と地域の医師へのアンケート調査および連携を通して」

「通級指導教室に通う子どもたちへの支援を通して」

第20回 平成21年10月28日（参加者数59名）

（「実践課題研究」発表）指導教員：武田鉄郎
今回のテーマ『特別支援教育コーディネーターの視点とは何か—事例研究から学ぶこと—』

「行動化している子どもの理解と支援」
『『困り』のある子どもの問題行動への理解と支援—自閉症のK君の事例に学ぶ—』

「共に育ちあう支援—学級の問題を未然に防いだ支援の事例に学ぶ—」

第21回 平成21年11月25日（参加者数43名）

（「実践課題研究」発表）指導教員：山崎由可里
今回のテーマ『障害のある人への生涯にわたる支援とは何か？』

「和歌山県下の小中学校における各種関係機関・専門職との連携の現状と課題—学齢期における総合的支援—」

「まだまだ高齢の親が障害のあるわが子を介護している！—潜んでいる老障介護の実態—」

第22回 平成21年12月16日（参加者数51名）

（「実践課題研究」発表）指導教員：江田裕介
今回のテーマ『思春期における生徒の反抗や不適応行動とその支援』

「一人ひとりを大切にする学年づくり—特別支援教育の視点から—」

「思春期における発達障害児の二次的障害に対する特別支援」

「特別支援教育における教育のオーナーシップ」

（2）TV会議システムを利用した和歌山・田辺・新宮3地域におけるフォーラムの共有

田辺地域への配信がおおよそ順調に進んだことで、さらに遠方である、新宮地域へのTV会議システムを

用いた配信を検討することになった。田辺地域へのTV会議システム配信のところでも述べたように、TV会議システムを配信するためには、特別な器材が設置されている会議室でないと受信できないという制約があった。もう一点、接続できるLANが通っていることも、重要なポイントであった。

その結果、オンリーワンプロジェクトの財源を利用して、ポリコム社製V S X7000 sという器材を購入し、新宮地域への配信を行うことになった。現時点で、ビッグU、県立機関および和歌山大学は、行政ネットワークである「きのくにe-ネット」でつながることができるということで、県立高校である、みくまの支援学校にポリコムを設置することになった。

事前にテストランを行い、配信できることを確認したうえで、以下のフォーラムを開催した。

第23回 平成22年1月27日（参加者数89名）

（「実践課題研究」発表）指導教員：小野次朗
今回のテーマ『「とくべつ」ではない特別支援教育』
「みくまの支援学校における地域との連携について」
「通常学級におけるひらがなチェックの有用性について」

「通常学級における支援を通して」

「とくべつではない特別支援教育とは」

みくまの支援学校への初回の配信ということもあり、3拠点を含めて89名の参加ということで、拠点数を増やした効果が、参加者数に反映されたと考えられた。



図6 三元中継の様子。左上が和歌山会場（発表者）。右上が新宮会場。下中央が田辺会場。



図7 和歌山会場から眺める新宮会場の様子
(左上2面の画面の左側)

(3) 夏季および春季の拡大フォーラムの概要

平成20年度と同じく、夏季および春季に、フォーラムの拡大バージョンとして、それぞれ夏季教員研修および市民講座として開催した。

(i) 第18回コーディネーターフォーラム

第18回コーディネーターフォーラムとして、平成21年7月30日、ビッグ愛・大ホールにて、外部講師も招いた特別講演を行った。テーマおよび講師は以下のとおりである。

講演Ⅰ「読み書きにおける知覚の過程と障害」

和歌山大学教育学部 江田裕介

講演Ⅱ「通常の学級における学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル(MIM)」

国立特別支援教育総合研究所

海津亜希子

和歌山市教育委員会との共催で開催し、和歌山市内の教員約150名に加えて、県内各地から参加があり、全体で300名を超える会となった。

このフォーラムでは、特別講演として学習指導の内容をお願いしたこともあり、学内からの発表として、江田が「読み書き」に関する講演を、自身の研究成果も交えながら行うことになった。

このフォーラムで海津亜希子先生にご発表いただいた、多層指導モデル(MIM)は、通常学級内で学習に困難を感じる子どもたちを、落ちこぼさないということを目標として考案された指導方法である(海津、2008)。参加者の反応も大きく、この講演をきっかけと

して、第23回の定期フォーラムで発表された、「通常学級におけるひらがなチェックの有用性について」の研究が進んだ次第である。

(ii) 第24回コーディネーターフォーラム

第24回コーディネーターフォーラムとして、平成22年2月28日、プラザホープにて、外部講師も招いた特別講演を行った。テーマおよび講師は以下のとおりである。

講演Ⅰ「発達障害の二次障害の予防ー通常の学級における集団から個別指導までの流れの中でー」

和歌山大学教育学部 武田鉄郎

講演Ⅱ「発達障害の二次障害としての精神問題ー行動障害から精神障害までー」

筑波大学大学院人間総合科学研究科

宮本信也

当日は前日発生した、チリ大地震による津波の影響で、JRが運転を急きょ取りやめたため、紀南地域の方たちの中には参加できないという連絡を多数いただいた。それにもかかわらず、参加者は全体で243名であった。

発達障害の二次障害に関する医療的な方面では第一人者である、宮本信也先生に特別講演をお願いした関係で、学内からは武田が、発達障害に関する二次障害について、日頃の研究成果も交えながら、教育面から講演を行うことになった。



図8 市民講座の様子を後ろから撮影。向かって左側に立っておられるのは手話通訳の方。

3.2 学習支援に関する結果

(1) 音楽の専門性を生かした授業実践(資料2)

今期は、共同研究者である音楽専修の菅道子先生が、特別支援学校と小学校の通常学級および特別支援学級において行い、専門知識を盛り込んだ音楽科授業について、実践研究としてまとめた。これは、教育現場から発せられた課題というよりも、日常の授業の中で大学教員と地域の学校の教員が協働する経過で問題を提起し、実践した授業例であると考えられる。

以下の2学校において、それぞれの問題点を考慮しながら行われた授業である。詳細については、資料2として末尾に掲載する。

(i) 附属特別支援学校における取り組み

本取り組みは、和歌山大学教育学部附属特別支援学校小学部(以下附特小とする)における劇遊びを取り入れた音楽学習の支援のあり方を、特に音色、音程、強弱などの音楽要素に注目しながら、一単元の授業改善を通して検討したものである。

今回の共同研究を通して、得意なものと苦手なもの(台詞や楽器、ペープサートの演技)を見分けることによって個々人の活躍の場を引き出し、なおかつ全体で一つのものを創りあげていくことのできる学習活動として、劇遊びが非常に有効性をもっていることが確認された。



一方で、決められたことを表現する段階から発展させて、「自分で表現の工夫をみつける」、「自由に感じたことを表現する」ことを、障害のある児童の音楽授業において実施することの難しさも痛感させられた。障害のある児童の自由な音楽表現、芸術的表現を実現していくためには、何よりも児童一人一人のニーズと課題を把握し、その児童の力を育てていくための、細やかかつ丁寧な支援の道筋とその方法とを見つけ出していくことが必要である。それは、現場の教員でなければなし得ない仕事であり、今後も共同研究を継続しながら、その道筋を探っていく必要がある、と述べている。



(ii) 小学校における取り組み

小学校において、特別支援学級に在籍する児童は、教科によっては通常学級の中で他のクラスメートと同じように授業を受ける形態が取られている。そのような場合に、特別な教育的支援を必要とする児童が、通常学級においてどのような支援があれば、適切に授業を受けることができるのかを検討した。その支援体制の一つを特別支援学級と通常学級における教科学習の連携として捉え、とりわけ指導内容の関連のあり方を

探ることを本取り組みのねらいとしている。

特別支援学級に在籍する1児童を対象として検討を行った。本児は手先が不器用なため、手先の器用さが必要としない打楽器で授業に参加すること、およびスキルの体得までに時間がかかるため、通常学級での授業のみならず、特別支援学級における音楽の授業でも同じ課題を練習することで体得が可能になるのではないかと予想された。

合奏を行う練習曲で扱うリズム  または  を特別支援学級で学習できるよう、授業連携を考えることとした。その際、異なる楽曲教材を扱うことによって、それぞれの学級の音楽授業としての独自性も確保しながら、内容的な関連性を図る方策を考えることとした。

まとめとして、「本取り組みを通して、音楽科の指導内容の関連づけ(今回は  または  のリズムパターンの継続的活用)は特別支援学級に在籍する児童の教科学習支援として有効性をもっているということが確認できた。こうした当たり前のような授業実践について先行研究が殆ど無いのは、まず、特別支援学級で独立した音楽授業をもっているところ、また特別支援学級と通常学級の両方を同一者が担当するところが少ないことが一因としてあげられるだろう。この体制を変えていくことも教科学習支援にとっては重要なことである。」と述べている。

(2) 「読み書き」に焦点を当てた学習支援の試み(資料3)

特別支援教育の本格実施とともに、通常学級に在籍する「学習障害」の疑いがもたれる子どもたちにも注目が集まるようになってきている。しかしながら、学習障害とみなされている子どもたちの学習の遅れが、実は個人の障害によるものではなく、教員の指導力不足によるものではないかという指摘がされるようになった。先にも述べたが、第18回のコーディネーターフォーラム(拡大バージョン)で行われた講演Ⅱ「通常の学級における学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル(MIM)」が、まさしくこの点を指摘した内容であった。米国では、RTI(Response to Intervention: 介入あるいは指導への反応)という名前と呼ばれており、現在、注目されている指導方法である(海津、2006)。

この講演を聞いた特別専攻科学生が、講演内容をヒントに、通常学級における「読み書き」を中心とした学習障害支援を行うことを目指したのである。

対象は小学校1年および2年の通常学級に在籍する児童であり、国語の授業を通して、子どもたちの「読み書き」に関する習得度をチェックした。その結果、拗音、促音、拗促音、拗長音などの「読み書き」に困難を示す児童の存在に気づいた。

学年を担当する教員集団と合議のうえで、支援の対象となる児童を検討し、集団での効果的な学習支援（詳細は末尾の資料3を参照のこと）により、どの程度これらの困難を示す子どもたちの割合が変化するかを検討した。

それによると、聴写のテストで、第1回目は63問中13問以上誤答した人数が8名であったが、集団指導後、第2回目のテストでは、2名に減少していた。

このように、集団での指導により6名の児童は改善を認めており、このような指導方法が有効であることが認められた。しかしながら、変化を認めなかった2名の児童も存在していることから、次のステップとしては、通常学級内で、これらの児童を対象とした、補足的な支援も必要であることが示された。

さらに、通常学級内での補足的な支援を行っても、学習効果が認められない児童に対しては、取り出しなどを利用した個別の特化した指導も必要であろうと述べている。

詳細については、末尾の資料3を参照して下さい。

4. まとめ

4.1 和歌山大学特別支援教育コーディネーターフォーラム

これまでに定期フォーラムとして、合計20回開催してきた。参加者は、大学教員、大学院および特別専攻科の学生が中心であったが、その他にも地域の学校教員や福祉関係者などの参加もあった。

これらの定期フォーラムは、特別支援教育に関する情報提供の機能と、特別支援教育学教室で学ぶ大学院生および特別専攻科生の研究発表の場としての機能を併せ持っていた。学生はフォーラムでの発表を目標として、それぞれの研究を見直し、練り直し、分かりやすい発表ができるように、何度も発表原稿を作りなおしている姿が印象的であった。

（1）2拠点を結ぶ配信システム

TV会議システムを利用したフォーラム配信については、準備にかかる手間が予想以上にかかり、専属の事務職員がいなければ決してできない事業であることが明らかになった。平成22年度からは、財政的な裏付

けもない状況で、特別支援教育学教室に割り当てられた経費から捻出せざるを得ない状況であり、継続して配信するとなると、今後、内部あるいは外部の財政的援助を必要としていることは明らかである。

TV会議システムを用いたフォーラム配信を継続する中で明らかになってきた課題もある。現在、1面のみの配信であるため、本会場で撮影した画像をその他の会場に映せるだけの状況である。そうすると、パワーポイントの画像を、映像で送るだけになり、よほど鮮明なスライドでないと、他の会場では十分に認識できない画像になってしまうことが分かった。一応、配布資料として、手元にはパワーポイントの資料はあるのだが、参加者には不満の残る発表形態だったようである。

そのため、途中からは、前もって他会場に送付するのは、打ち出し済みの配布資料だけではなく、パワーポイントで映写できるように、ファイルそのものもUSBで送付するようにして、それぞれの会場で鮮明な映像を見ることができるよう配慮した。そのような工夫も、参加して下さった方が、リピーターとして戻ってきて下さるためにも必要だったのかもしれない。

（2）3拠点を結ぶ配信システム

平成22年度に行った、和歌山・田辺・新宮の3拠点同時配信では、2拠点間の配信では気づかなかった課題も散見された。まず、技術的な問題である。和歌山大学のLANと県教育委員会のLAN（きのくにe-ネット）を相互乗り入れすることが必要なため、一時的に「きのくにe-ネット」を開放してもらう必要があるという点であった。この点は、私たちの知識では遠く及ばないため、本学システム情報学センターの力を借りて、お願いした次第である。それでも、テストランでは簡単に接続することはできず、数時間の試行錯誤ののち、やっとつながったというのが現状であった。第23回配信当日は、うまく配信できるのかどうか心配ではあったが、幸い映像のやり取りはうまくいった次第である。

3拠点を結んだ配信当日は、研究代表者自身が、新宮会場に出向いてフォーラムに参加したのだが、他会場で映像を見るのが初めての経験であったため、和歌山会場で発表を行っている際に、新宮会場では「臨場感がやや薄れるな」という印象を持った。会話のやり取りも、会場間ではわずかながらタイムラグがあり、衛星放送中継を行っているような感覚で、このタイミングに慣れるのに少し時間を要した。

このようないくつかの課題にもかかわらず、3拠点を結ぶフォーラム配信について、参加者からは肯定的な意見がほとんどを占めており、今後も継続していく意味は十分にあると感じられた。当日は、新宮地域を本拠とする新聞社「南紀州新聞」も取材に来ており、翌々日の新聞にも掲載され、地域の皆さまにも、本フォーラムの存在を知っていただくことができ、和歌山大学の地域貢献の一部を知っていただくことができたのではないかと期待している。掲載された新聞記事を、以下に提示する。



図9 平成22年1月29日に掲載された記事

4.2 「とくべつ」ではない学習支援

(1) 特別専攻科学生の授業実践を通して

特別専攻科の学生たちが、「実践課題研究」を通して気づいた、学習指導の実践研究をいくつか紹介した(資料1も参照のこと)。具体的な教材を作成することから始め、視覚的に分かりやすい教材を提供することで、特別な教育的配慮を必要とする子どもだけではなく、学級にいるすべての子どもたちに分かりやすい教材になっていた。

これこそが、「とくべつ」ではない特別支援教育の醍醐味である。実は通常学級で教鞭をとっておられる教員の皆様の中には、知らず知らずのうちに、特別支援教育を行っている先生方もいるはずである。そのことに気づいて、「あなたがやっている、これこれのことが、実は特別支援教育なのですよ」と、指摘できる指導者あるいは仲間がいれば、特別支援教育がさらに進んでいくように感じられる。

「読み書き」チェックを用いた、学習困難が疑われる児童の研究においては、子ども一人ひとりの障害に帰納することなく、教員の指導力にも注意を向けることが必要であることが分かった。そのような中で、学級全体に効果的な指導を行うことにより、子どもたちが楽しく学び、そして知識を獲得していけることも明

らかになった。この研究においては、指導教員も授業実践の様子を観察するため、学校を訪問し、子どもたちの「通常の学級内での効果的な指導」に対する積極的な取り組みも知ることができた。そのような指導の結果、誤答数が多く、学習の困難も疑われた子どもたちの中で、成績の改善が認められた児童がいたという事実は、教員の指導方法の重要性を示す結果であると考えられた(脇田ら、印刷中)。

(2) 教科専門性を生かした授業実践

今回の研究で報告した、音楽の専門性を生かした授業実践では、特別支援学校ならびに小学校のいずれにおいても、教科の専門性を生かした指導というものが有効であることが示された。ただし、報告からもわかるように、特別支援学校においては、この方法が良いというような、画一的な指導法があるのではなく、障害のある子ども一人ひとりの特性に合わせた、テーラーメイドな支援が必要となってくる。

それに対して、小学校における実践を通してわかることは、まず通常学級と特別支援学級が連携して授業を計画していくという、当たり前のようで、実はなかなか実践できていない現実があることが分かった。このような連携は、すべての学校でそしてすべての教科において必須の事項であり、その上で、子どもの障害特性に合わせた支援が必要となってくるのであろう。

本プロジェクトにおいては、音楽の専門性を生かした授業実践の報告に留まったが、今後、教育現場から課題を吸い上げて、専門的知識に裏付けられた指導方法の開発が必要であることが明らかになった。その際に、教育現場からの問題提起を待っているだけではなく、私たち大学関係者が教育現場に出向いて、教育現場の教員と共同で指導する中で、課題を探していく努力も必要になってくると考えられるところである。

今回のプロジェクトを進めていく上で、多くの方々にお世話になりましたことを、御礼申し上げます。特に、TV会議配信システムの運用に際しては、和歌山大学財務課中筋章夫様・システム情報学センター川橋裕裕先生、さらには和歌山県教育委員会池田尚弘先生には、大変お世話になりました。この場を借りて深謝申し上げます。

(引用・参考文献)

海津亜希子 (2006) 「日本におけるLD研究への示唆—米国でのLD判定にみられる変化を受けて」LD研究、15、225-233

海津亜希子、田沼実畝、平木こゆみ、伊藤由美、Sharon Vaughn (2008) 「通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果 —小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—」教育心理学研究、56、534-547

厚生労働省 (2004) 「発達障害者支援法 (法律第167号)」

文部科学省 (2006) 「学校教育法等の一部を改正する法律」

小野次朗、脇田真寿美 (印刷中) 「通常学級における「ひらがな」チェックの有用性について」和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要

【資料1】教材づくりの授業実践から

（1）教材名：＜予定変わったよ、ボード＞

対象：全学年中学生

めあて：予定の変更を自分で確認し、見通しを持つことができる。

教材の説明：

- ①正規の時間とその横に変更後の表示と変更有の印象を提示することができる。
- ②言葉のみでは理解しにくい児童に視覚的に知らせることができる。

準備物：ホワイトボード・教科名入りマグネット・変更を知らせるマグネット

作り方：

- ①ホワイトボードに日付や時間割の枠などを油性ペンで書き込んでおく。
- ②教科名入りのマグネット、変更知らせマグネットを作る。
- ③教室内の掲示板に貼り完成。

（実際の教材）

○月△日 金曜日の予定			
1	国語	1	国語
2	算数	2	体育★
3	理科	3	体育★
4	社会	4	算数
5	体育	5	理科
6	体育	6	社会
かわる前		かわった後	

指導のポイント：

- ①聞き取りの苦手な子や、見通しを持つことが苦手な子が、掲示を意識するようにする。
- ②朝の会など、変更を伝える場面で確認教材として使用する。

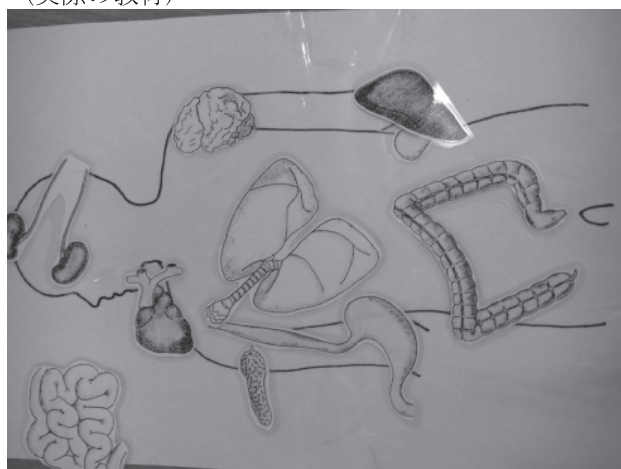
（2）教材名：理科 ＜人体パズル＞

対象：中学生（通常学級、特別支援学級、全般）

めあて：ヒトの体の各臓器の形や名称、人体のどこにあるのかなどを知る。

教材の説明：人体のシルエットを描いたシートと、心臓、肺、食道と胃、小腸、大腸、脾臓、肝臓、腎臓、膀胱、脳の各臓器のモデル（着色してラミネート加工したもの）

（実際の教材）



指導のポイント：

発達段階に合わせて色々な使い方ができる。

（例）パズル全体を使って…

- ①単元の導入で、各臓器をばらばらに出して、その名称を当てる。
人体のどこにあるか考える。

- ②単元の終わりに、臓器を正しく置いて、人体を完成させる（立体的な位置関係も表せる）。

（例）一部を使って…

- ①人体の器官とはたらきについて学習するとき、形や大きさ、場所についてイメージしやすい。
- ②モデルを使って各臓器の形と名称、おおまかな位置をおぼえる。
- ③ワークシートを併用し、各臓器のくわしいつくりやはたらきについて学習する。
- ④カードに書いたキーワード（尿素の合成、栄養分の吸収、水分の吸収、4つの部屋、塩酸、など…）が、どの臓器と関連するか、ゲーム形式で考える。

【資料2】音楽の専門性を用いた授業実践

特別支援教育における教科学習の支援について－音楽科の場合－

菅 道子（和歌山大学）

1. はじめに

特別支援教育の現場において、教科の学習支援のあり方を探ることは重要な課題である。特別支援教育における教育実践改善というと、とすると自立支援、職業指導といったことが先に論じられ、教科学習は二次的な問題として扱われがちであった。また、実技教科は、障害の有無にかかわらず、すべての人に働きかけられるものとして、その有効性は認められているものの、学級・学年づくり、レクリエーション、身体機能の維持促進のためのツールとして認識されることが多く、教科学習の問題としてカリキュラム開発や教材研究が取り上げられることは少なかった。

しかし、特別支援教育において普通教育としての教科学習を保障することは基本課題であり、教科学習における目標の明確化とそのための指導内容・方法・支援の吟味は日常的に行っていかなければならない作業である。

そこで、このオンリーワン創成プロジェクトでは、特別支援学校における音楽科の学習支援のあり方、また小学校の特別支援学級と通常学級の連携による学習支援のあり方について、教員の通常の授業を取り上げながら、大学教員との共同教育実践研究として検討することにした。ここでは、2事例について報告する。

2. 和歌山大学教育学部附属特別支援学校小学部における劇遊びを取り入れた音楽学習の支援

本取り組みは、和歌山大学教育学部附属特別支援学校小学部（以下附特小とする）における劇遊びを取り入れた音楽学習の支援のあり方を、特に音色、音程、強弱などの音楽要素に注目しながら、一単元の授業改善を通して検討したものである。

2.1 共同研究の記録

【研究会の実施】

2009年9月14日 特別支援学校小学部の音楽授業

〈三びきのやぎのがらがらどん〉の参観

2009年9月28日 和歌山大学教育学部学生が企画した音楽プログラム〈どうぶつのおとえほん〉を小学部音楽の授業で実演。

2009年12月11日 音楽授業〈六びきのやぎのがらがらどん〉の実施

2009年12月16日 12月11日の授業についての検討会

2010年1月19日 保護者対象の公開授業〈六びきのやぎのがらがらどん〉の実施と検討会

2010年2月27日 授業改善についての総括検討会
【共同研究者】

西出雅美（和歌山大学教育学部附属特別支援学校）

【研究協力者】

坂田花子、宮崎美幸 保科由美子（和歌山大学教育学部附属特別支援学校）

江田祐介、山名敏之、山崎由可里、「芸術教育普及活動論演習Ⅰ」履修学生10名（和歌山大学教育学部）

2.2 共同研究の概要 〈六びきのやぎのがらがらどん〉の劇遊びの試み

【音楽学習への劇活動の取り入れ】

附特小の音楽科担当西出雅美氏は、これまでも児童の学習に劇遊びを取り入れてきた。

劇遊びは一人ひとりが役割をもって、一つの物語を作りあげていく教育的機能を持ち、また言葉、動き、舞台装置など総合的な表現活動の場として有効な学習活動である。そのため小学部の第1学年から第6学年まで異年齢、さまざまな発達段階にある児童たちに対して、個別の課題を設定することができ、なおかつ全体での学習を成立させることのできるものであった。

この劇遊びに音楽を取り入れ、音楽科の学習として展開することを試みたのが今回の共同研究である。これまでに「芸術教育普及活動論演習」の授業において参加型音楽コンサートを企画し、附特小において実施

してきた内容も劇に音楽学習を取り入れていく上でヒントになるものがあったという。

【〈さんびきのがらがらどん〉の劇遊びについて】

〈さんびきのがらがらどん〉は北欧民話の絵本（福音館書店 1965 年）として親しまれてきた題材である。小、中、大の 3 匹のやぎが草を食べに山を登ると、怪物トロルに「お前を食ってやる！」と脅されるのを、「ぼくの後からもっと大きくておいしいやぎが来ます」と見逃してもらって段取りを繰り返し、最後には大きなやぎがトロルを退治するというストーリーである。

授業では、「演者、楽器担当者、観客（歌唱）ともに、劇のそれぞれのキャラクターに応じた表現ができる」ことを目標とした。また、登場人物は、12 人の児童が分担できるようやぎは 3 匹のやぎは途中から 6 匹に増やして行うこととした。

音楽では、吊り橋を渡るペープサートのやぎの足音をカスタネット、クラベス、木琴、小太鼓、大太鼓を使って小、中、大の音量で表現したり、大やぎがトロルを退治する様、トロルが川へ落ちていく様子は大太鼓を使って表現することになっていた。

【12 月 11 日の授業についての検討と音楽学習支援の課題】

劇遊びの活動は第 2 学期 9 月から授業の一部に取り入れて開始し、第 3 学期の 1 月、保護者への公開授業をまとめた授業とした。授業前半では、演者、楽器の担当は自分で希望するものを選んでやってみるという学習を重ね、どの児童も内容を理解し、自分ができる活動をするようになってきていた。12 月 16 日に 2 学期以降の授業についての検討会を行ったところ、次の課題が出された。

〈1〉登場人物を 3 匹から 6 匹に増やしているために、それぞれの表現の違いを出し合ったり、それを感じとったりすることが難しくなっている。

〈2〉小さなやぎから大きなやぎ、そして怪物トロルの恐ろしさの音楽表現が、主として強弱によって表現されており、表現の広がりをもちににくい。

そこで、上記の課題を改善するための工夫としての以下の 3 点が討議の中から出された。

- ① 〈1〉に関しては、6 匹のやぎの登場や山の到着、草を食べての満腹感など、場面の切れ目がわかるような、音の合図を作ること、参観者も理解しやすくなるのではないかな。
- ② 〈2〉足音の表現は、単音ではなく、音程差のある楽器を使うことで表現を広げることができるのではないかな。また、音色も木製にこだわらず、六匹のやぎの性格がわかるように鈴系なども入れてよいのではないかな。
- ③ さらに、怖々と橋をわたる様子、勇敢にわたる様子、無事にわたってほっとした様子、お腹がすいた様子など、それぞれの演者の感じる心情を楽器で表現する奏法を探すこともできるのではないかな。

上記の 3 点の課題について①については場面転換でのピアノの和音、装飾音の活用、②については楽器の変更と奏法の工夫、③については奏法の工夫、などを考えながら 12 月 21 日と 1 月 14 日の授業を実施した。②楽器の変更は表 1 の通りである。

表 1 12 月 21 日以降の楽器配置の変更について

No.	役柄	12 月 11 日 までの楽器	12 月 21 日以降の楽器	変更の要点
1	小さいやぎのがらがらどん	カスタネット	木琴「EC・FC」を繰り返し足音を表す	ミド、ファドなど 2 つの音程で足音を表現
2	2 ばんめのやぎのがらがらどん	クラベス	ウッドブロック	高音、低音で表現
3	3 ばんめのやぎのがらがらどん	木琴①	カスタネット	
4	4 ばんめのやぎのがらがらどん	木琴②	ボンゴ（レモ）	高音、低音で表現
5	5 ばんめのやぎのがらがらどん	小だいこ	小だいこ	
6	大きいやぎのがらがらどん	大だいこ	大だいこ	

【2010年1月19日の授業】

12月16日以降2回の授業を経て、1月19日に保護者に公開する形で最後の〈六ぴきのやぎのがらがらど

ん〉を含めた授業が実施された。表2は当日の授業の略案である

表2 2010年1月19日 〈六ぴきのやぎのがらがらどん〉の発表会 略案

平成22年1月19日（火）第5限
場所 プレイルーム

小学部 全学年 音楽科（リズム）学習指導案

指導者名 西出雅美 辻本憲伸 宮崎美幸 保科由美子

1 単元名 発表会「六ぴきのやぎのがらがらどん」（参観授業）

2 本時の目標

- ・劇遊び 劇のそれぞれのキャラクターに応じた表現ができる。
トロル…恐ろしい怪獣
やぎ…ちいさいやぎ～おおきいやぎの大きさ、力強さの違い。
山を登る時はおなかがすいている、降りる時はおなかがいっぱい、の変化。
‘やぎの足音（楽器）’と‘やぎが橋を渡る動き’を合わせて表現することができる。
- ・ダンス シンケンジャーの世界観を自らのイメージで表現し、楽しく踊ることができる。

3 本時の展開

学習活動	指導上の留意点
1. 〈冒険に行こう〉の曲が流れると プレイルームに集合する。	省略
2. 曲に合わせて身体表現をする。 〈ハウルの動く城〉	省略
3. 「六ぴきのやぎのがらがらどん」 の劇を発表する。 ・演じる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ピアノ伴奏、効果音…宮崎 楽器担当児支援…辻本 やぎ役児童支援…保科 ・指導者は可能な限り声をかけて促すような支援を控え、児童の主体的な動きを尊重する。 ・自分の出番になるとやぎ役、トロル役は自ら舞台に出てくる。 ・楽器担当児は準備をする。 ・‘やぎの足音（楽器）’と‘やぎが橋を渡る動き’をお互いにあわせようとするよう支援する。 ・やぎそれぞれの出番が終わった時のピアノの装飾音、満腹の気持ちの表現など、聞き手の理解を助けられるような表現にする。 ・トロルとやぎのやりとりが参観者に聞き取れない場合はマイクで声を拾うようにする。
・劇についての感想を発表する。	「6ぴきのやぎのがらがらどん」 ちいさいやぎのがらがらどん 木琴 2ばんめのやぎのがらがらどん ウッドブロック 3ばんめのやぎのがらがらどん カスタネット 4ばんめのやぎのがらがらどん ボンゴ 5ばんめのやぎのがらがらどん 小だいこ おおきいやぎのがらがらどん 大だいこ

4. ダンスをする。〈シンケンジャー〉	・児童が感想を発表したあと、指導者から本時の目標に沿った評価を伝える。
5. 終わりの挨拶をする。	省略
(準備物) MD「冒険に行こう」「ハウルの動く城」「シンケンジャー」、サイコロいす 台詞カード、劇遊び用セット、劇遊び用楽器（木琴、ウッドブロック、カスタネット、ボンゴ、小だいこ、大だいこ）、ペープサート（やぎ6匹、トロル）マイク	

【共同検討会後の1月19日までの授業についての成果と課題】

12月16日の検討会后、保護者への公開授業までには2回ほどの授業が実施された。そこでは、これまで好きな演者、楽器を選んで行っていたスタイルをやめ、担当教員たちが児童の「できること」「やってみたいこと」を把握した上で、役割分担を決めて授業を行った。授業についての成果と課題は以下の3点にまとめられる。

① 場面の切れ目などで音の合図を使って、場面展開を明確にすることは改善されていた。

教師によるピアノ伴奏での効果だけでなく、非常によく理解できている児童の何名かは「さあ、いくぞ」「ついたよ」の合図として、足音とリズムを変えて楽器を鳴らせるようになっていった。また「いくよ」「せーの」と掛け声でやぎと合わせようとする児童もあり、場面展開はメリハリのあるものにしようとしていた。

② 強弱だけでなく、音色、音程、間合いなどの要素に着目することで児童の表現の幅を広げることができていた。

例えば、木琴を担当したAちゃんは、合奏での木琴経験があり、何度か練習することで二つの音程の交互打ちができるようになり、小さく叩き、小さいやぎの優しい表現ができるようになったり、演者からボンゴに交代したEちゃんは、音色のバリエーションを考えて、ただトントンと鳴らすだけのものから、二つの音程差を打ち分けながら、やぎの足音を表現することができていた。一方、伴奏に合わせてリズム打ちが得意であったAちゃんは、自分だけでリズムを叩くことは難しく、やぎの役に交代することとなった。またマレット打ちに慣れていたDちゃんもボンゴ面から手を外さずに交互に鳴らすことは難しく、5番目のやぎの演者に代わるなど、個別の対応が必要であった。

③ 課題としては、心情表現など、例えば「橋から落

ちそうだ!」とか「いそげ〜」「おなかいっぱいだ」とテンポをかえるなどの、バリエーションのある表現を試みることは、全般的に小学部の児童には難しかったことがあげられる。一部、悪者トロル役のF君がピアノの低音に合わせた怖そうなセリフの言い方や歌い方を表現したり、大だいこ担当のGちゃんがトロルと大やぎの戦いを大だいこを激しく打ち鳴らして表現するなど、教員の支援がなくても児童自身が状況をイメージして表現できる場面もあった。しかし、それは一部の児童に限られていた。その原因は、一つには、楽器担当者がやぎの動きを見ながら楽器を鳴らすということが、予想以上に難しいと感じる児童が多かったこと、二つには、児童が楽器とやぎの両方を担当する体制をとったために、どちらかがリーダーになって進行していくことが難しい場合が多かったこと、三つには、これまで「自由に」「自分で考えて」という表現経験を充分してこなかったことがあげられた。

2.3 まとめ

今回の〈六びきのやぎのがらがらどん〉を共同研究することで、得意なものと苦手なもの（台詞や楽器、ペープサートの演技）を見分けることによって個々人の活躍の場を引き出し、なおかつ全体で一つのものを創りあげていくことのできる学習活動として、劇遊びが非常に有効性をもっているということが確認できた。また音楽表現については、強弱以外の音楽の構成要素、音色、音程、間合いなどにも注目し、楽器の選定や場面理解の言葉がけなどで支援を工夫することで児童の表現の幅が広がることもわかった。

一方、決められたことを表現する段階から発展させて、「自分で表現の工夫をみつける」、「自由に感じたことを表現する」ことを障害児の音楽授業において実施することの難しさも痛感させられた。障害児の自由な音楽表現、芸術的表現を実現していくためには、何よりも児童一人一人のニーズと課題を把握し、その児童の力を育てていくための、詳細かつ丁寧な支援の道筋とその方法とを見つけ出していくことが必要である。それは、現場の先生でなければなし得ない仕事であり、

今後も共同研究を継続しながら、その道筋を探っていききたい。

3. 和歌山市内A小学校における通常学級と特別支援学級の連携を図った音楽学習の支援についての共同研究

(個人特定を防ぐため、一部の内容は削除あるいは修正を加えています)

本取り組みは、A小学校特別支援学級高学年の児童Kを対象とし、通常学級と特別支援学級それぞれの音楽科授業の内容の関連性を図ることによって、特別支援学級の児童がそれぞれの集団の中で自信をもって学習に参加していくための支援のあり方を探ったものである。

また、本共同研究は、音楽専攻学部4回生が、スクールボランティアとして音楽授業の支援に加わりながら、卒業論文のテーマとしても共同研究させていただいたものである。報告はその卒業論文の内容に依っている。

3.1 共同研究の記録

【研究会の実施】

2008年5月～2010年3月

代表学生はA小学校にスクールボランティアとして参加

2009年10月29日、12月3日、7日

特別支援学級の授業参観と検討会

2009年11月9日、12月7日、9日、16日

特別支援学級、通常学級での授業の実施

2010年3月7日

共同研究の総括

3.2 共同研究の概要

【特別支援学級と通常学級での教科学習の連携を図ることの意義】

特別支援学級に在籍する児童は、当該学年の通常の学級にも交流学級として席が置かれている。その背景には2002(平成14)年の障害者基本法改正によって「交流及び共同学習」の推進が掲げられたことがあげられる。これを受ける形で現在では、ほとんどの学校の特別支援学級が、何らかの形で通常学級とかわりを持ち、行事、給食時、各教科、総合的な学習の時間等に通常学級に入り、共に授業や生活指導を受けている(富

永光昭他 2009)。その中で音楽科などの実技教科は「障害の垣根を取り払う教科」として期待度が高く(斎藤1997年)、交流学习の筆頭にあげられることが多い。しかし、実際には特別支援学級から戻ってきた児童が学習についていけなかったり、自分の役割をもてずにお客様状態で置かれてしまうことの問題が度々指摘されてきた。

特別支援学級児童の本当の意味で交流学习における参加とは、彼、彼女らにとって「わかること」、「できること」とは何かが明確になり、それに取り組みながら集団の中での「わたしの役割」を果たすようになった時はじめて実現するものである。その支援体制の一つを特別支援学級と通常学級における教科学習の連携として捉え、とりわけ指導内容の関連のあり方を探ることが本取り組みのねらいである。

【A小学校における特別支援学級と通常学級の音楽科の授業の現状と対象児K児の特徴】

A小学校は、通常学級の音楽科授業に特別支援学級の児童が参加するだけでなく、特別支援学級においても独立して音楽科授業が設定されており、さらに両方を音楽専科の教員が担当するという恵まれた環境を備えている。

A小学校の特別支援学級の音楽授業では、6名の児童一人ひとりが音楽で名前を呼ばれて授業が開始され、リズムや楽器の聴き取りなどのどこかで必ず授業に参加できる工夫がなされていた。また通常学級でも、特別支援学級の児童の状況を把握しながら授業に参加しやすいように、さまざまな配慮がなされていた。しかし、共同研究者である学生がスクールボランティアとして一年間参加し、担当専科教員との討議の中で出てきた課題は、特別支援学級では自由闊達な児童Kが、通常学級の音楽授業中にはおとなしく、目立たないようにしている姿が気になるということであった。実際、特別支援学級の担任、通常学級の担任、音楽専科の担当者間でも、高学年になるにつれて、特別支援学級の児童が通常学級に戻った際の教科学習への参加の仕方が難しいことを課題として認識していた。そこで、K児が通常学級においても自信をもって授業に参加していけるための方策として二者の学級での教科内容の関連付けをもった授業研究に取り組むこととなった。

【対象児K児の音楽科授業での課題と改善策】

1，2学期の特別支援学級、通常学級での音楽授業の参観から、K児の課題とその改善の方向性として見えてきたことは次の2点であった。

- ① K児は、リコーダーなどの指先の器用さが必要な楽器が苦手であった。そこで指先の細かな操作よりも、まず体全体を使って演奏できるような打楽器のほうで自分を上手に表現できるようになるのではないかと考えられた。
- ② K児は一つの旋律やフレーズを体得するまでに多くの時間を要した。しかし、繰り返して練習することでできるようになっていく。これについては、特別支援学級、通常学級の両方で反復練習を授業にうまく取り入れることで、より正確なリズムを叩き表現することができるのではないかと考えられた。



この2点の課題を踏まえ、特別支援学級、通常学級の音楽科授業案を考案、実施した。

【通常学級と特別支援学級における音楽の授業の連携】

本学年では、2学期にホルスト作曲の《組曲 惑星》より第4曲〈木星〉の演奏に取り組んでいた。楽譜は担当教員の工夫で、原曲の〈木星〉をアレンジした、

〈jupiter〉（平原綾香作曲）を使用していた。当初、合奏はリコーダー、鉄琴、木琴を組み合わせで行なわれていた。

この〈jupiter〉では、4拍子の部分からドラムスが入っていたため、通常学級の合奏でもリズム感を出すために、大太鼓、小太鼓、シンバル、タンバリンを加えることにした。

そこで、K児が自信をもってリズム合奏に取り組めるために、そこで扱うリズム   を特別支援学級で学習できるよう、授業連携を考えることとした。その際、異なる楽曲教材を扱うことによって、それぞれの学級の音楽授業としての独自性も確保しながら、内容的な関連性を図る方策を考えることとした。







特別支援学級では、〈we will rock you〉の   で鳴り続けるベースのリズム、〈アンネン・ポルカ〉のゆるやかな  のリズム、〈jupiter〉の合奏で大太鼓と小太鼓で交互に打つ  のリズムとジャンルの異なる3曲の中でリズム表現として扱い、リズムパターンに慣れ親しみ、表現できるような授業計画を考えた。表3は、特別支援学級と通常学級の同一系のリズムパターンを扱った授業の略案である。


表3 〈同一リズムを扱う各学級の学習指導案対応表〉（簡略版）


〈第1次 略案〉'09. 11/9, 12/7, 12/16

'09. 12/7, 12/16

特別支援学級		通常学級
・体を使ってリズムをうって音楽に合わせてみよう (第1、2モジュール)	音楽にリズムをつけよう！  	合奏曲〈jupiter〉にリズムをつけよう
①自由に体の色々な部分を叩き、音を出す。		① 〈jupiter〉の4拍子の部分に手と太ももでリズムをつける。
②教師の模倣をし、最終的に上記のリズムをうつ。		② 太もも→八分音符、手→四分音符のパートに分かれる。
③八分音符と四分音符のパートに分かれ、タイミングを合わせる。		③ 太もも→大太鼓、手→小太鼓で4拍子の部分を合奏する。
④〈we will rock you〉〈アンネン・ポルカ〉〈jupiter〉に体を使い、リズムを合わせる。		

〈第2次 略案〉

特別支援学級	通常学級
<p>・打楽器を使ってリズムをうち、曲に合わせてみよう (第3モジュール)</p> <p>①低学年は前回のリズムの四分音符のところだけを団扇太鼓にうつ。</p> <p>②高学年はタンバリンを使い、上記のリズムをうつ。</p> <p>③低・高学年のリズムを組み合わせ、〈キセキ〉に合わせる。</p>	<div data-bbox="603 387 1031 519" data-label="Complex-Block"> <p>音楽にリズムをつけよう！</p>  </div> <p>合奏曲〈jupiter〉にリズムをつけよう</p> <p>①前回のリズムを復習する。</p> <p>②上記のリズムをタンバリンで付け加えることを知り、太ももでリズムをとる。</p> <p>③全員で、全ての楽器を使い、合奏する。</p>

※ 第2次では両学級で  のリズムを扱う。ひまわり学級では高学年のみ学習した。K児が特別支援学級で、ひざの上にタンバリンを載せる特殊な奏法に触れてから、通常学級のリズムに臨むことになる。

【同一リズムパターンを異なる楽曲で学習した二つの授業についての成果と課題】

上記指導案をもとに特別支援学級でのモジュール授業(15分)3回(2009年11月9日(月)、12月7日(月)、16日(月))と通常学級の45分の授業2回(12月9日(水)、16日(月))を実施した。16日の検討会での議論をもとに授業全体についての成果と課題は以下の通りであった。

今回の授業の成果の一つは、特別支援学級、通常学級の両方において、異なる楽曲であっても同一系のリズムパターンを学習するという共通の指導内容を設定することで、K児には慣れ親しんだリズムとなり積極的な学習を促したということである。そのことは以下の場面で確認することができた。




通常学級の授業では日頃、リコーダー以外の楽器希望に手をあげることの無かったK児は12月9日の授業時に「小太鼓やりたい人」と聞くと、自ら手をあげ「やりたい」と発言して担当した。授業終了後にK児は、「どこかでやったことあるやつやった」と発言しているように、特別支援学級で学習したことを漠然とでも感覚的に記憶していたのではないかと推察される(通常学級第1次)。また、それに合わせていつも一緒にいる友人のA君も一緒に小太鼓打ちを試みていたことも

特筆すべきであった。

もう一つの成果は、特別支援学級の学習方法の工夫として、低学年と高学年でパートを分け、難易度別の学習を設定し段階的な学習を具体的に示したことがあげられる。

このことによりK児はリーダーとしての自覚をもって学習に参加することができていった。K児ができたことに対して、教員らは「さすがリーダー！」と常に承認することを心掛け、前半部で授業に参加しないK児に対して、教員らが「みんなが困っているから助けて」と手伝いを要求したことで、リーダーとしての自覚を持ったのか、低学年に「タタを打つ」のだと説明し、指示する場面も複数回みられた(特別支援学級3モジュール)。



一方、課題としては、両学級で扱ったリズム打ちは同一のリズムパターンを含むもののその難易度が大きく異なったということである。

タタ・タンと口唱歌することは、簡単に合わせることでできていたが、 と同じテンポで打つのは特別支援学級の児童にとっても、通常学級の児童にとっても難しい課題であった。 を扱う前に、もう少し丁寧に のテンポをあげていったり、やりやすいリズムを扱ったりするべきであった。

もう一つは、特別支援学級での授業では、一人でリズム打ちをする活動が多かったため、学級内での交流をほとんど持てなかったことがあげられる。ペアになってリズム打ちをしたり、前奏の間にソロの部分を入れるなど、相互に学べる時間を設けるなど方法を改善していくことが考えられる。

第三に、両学級での授業を実践して痛感したのは、通常学級での発達障害のある児童への支援の難しさであった。第6年という発達段階も考慮して、K児にどのタイミングでどういった支援を行うのが適切であるか、判断に迷うことが多かった。教員が手伝うことは、児童同士の学びを妨げることにもなり、支援する一方で、児童同士が学びあえる手立てを具体的に考えていくことが今後の課題になるだろうと思われた。

3.3 まとめ

本取組みを通して、音楽科の指導内容の関連づけ(今回は  または  のリズムパターンの継続的活用)は特別支援学級児童の教科学習支援として有効性をもっているということが確認できた。こうした当たり前のような授業実践について先行研究が殆ど無いのは、まず、特別支援学級で独立した音楽授業をもっているところ、また特別支援学級と通常学級の両方を同一者が担当するところが少ないことが一因としてあげられるだろう。この体制を変えていくことも教科学習支援にとっては重要なことである。しかし、何よりもまず特別支援教育の中で教科学習の支援について日々の実践を積み上げていくことが必要である。

4. おわりに

特別支援教育における教科学習の支援について二つの共同研究の報告を行った。どちらの事例であっても教科学習を充実させていくためには、音楽内容の系統性を考えていくことと児童それぞれのニーズと課題とを把握する、この両者が統合して指導計画が作られていくことが必要であった。また、児童の個別ニーズと学習課題の把握は現場の先生方にしかできない仕事であった。その意味で教育現場の臨床の知と大学機関の学術研究の知とを連携させていくことの重要性を再認識させてもらう機会であった。今後も教育現場にある

個別の課題と向き合いながら、特別支援教育における教科学習の支援のあり方について共同研究を継続しながら探っていきたい。

【引用・参考文献】

- 源美寿穂 (2009)「通常学級における発達障害児の音楽授業参加への支援について」(平成 21 年度和歌山大学教育学部 卒業論文)
- 斉藤加代子他 (1997)「Ⅰ 何のために音楽教育をするのか 3 共に学ぶ音楽教育—通常学級と障害児学級および養護学校」日本学校音楽教育研究会編『学校音楽教育研究』第 1 号
- 富永光昭、平賀健太郎 編著 (2009)「第 2 章 特別支援教育の法的規定と教育システムをとらえる」『特別支援教育の現状・課題・未来』ミネルヴァ書房

【資料3】「読み書き」に焦点を当てた学習支援の試み

通常学級における「ひらがな」チェックの有用性について

和歌山大学教育学部 脇田真寿美、小野次朗

1. はじめに

2007年4月、特殊教育に代わり、特別支援教育が本格実施された。大きく変更があった点として、それまでは特殊教育の対象ではなかった、通常学級に在籍する、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能広汎性発達障害の子どもたちも支援の対象となったことである。2002年に文部科学省が行った調査によれば、通常学級の担任教員を対象としたものではあるが、学習面での著しい困難あるいは行動面での著しい困難を示す子どもたちが、約6.3%の割合で存在するという結果であった(文部科学省、2003)。

学習面および行動面の症状のうち、授業中教室をうろついたり、教室から飛び出したりするような、行動面の症状として表れやすい、注意欠陥多動性障害ならびに高機能広汎性発達障害が疑われる障害については気づきやすく、特別支援教育の開始以来、さまざまな対応が行われてきている。

それに対して、学習面に著しい困難を示す子どもたちは、二次障害としての不登校などが起こらない限り、なかなか教員の目には止まらないのではないかと考えられる。2002年の文部科学省の調査においても、チェックリストを用いた検査では、4.9%という数字を示していた。にもかかわらず、通常学級内で気になる子どもとして調査した場合には、なかなか気づかれていないのが現状ではないだろうか。

学習面に著しい困難を示す子どもたちが、必ずしも学習障害に当てはまるわけではないが、学習障害の子どもたちも含んでいることが予想される。また、学習障害に対する教育現場におけるとらえ方も少しずつ変わってきている。アメリカでは、学習障害に関して、知的能力と学業成績の間に乖離を認めた児童生徒を学習障害と定義していたが、これに対して異を唱える意見が出てきている(Kampsら、2005、Vaughnら、2003)。このような乖離を用いて学習障害に気づいていく場合、

学業不振を確認することが診断の条件となるため、治療教育を開始するタイミングが、遅れがちになる可能性が指摘される。それに対して、RTI(指導に対する子どもの反応)と呼ばれる教示方法が提案されており、これは教員の指導が適切になされているのかどうかということも視野に入れて検討する方法である(Speeceら、2003)。この方法を用いれば、子どもたちが、学業不振を示す前に、指導が開始されることから、二次的な不適応を起こす可能性が少ないことが予想される。そのような視点を加えながら、海津らはMIM(多層指導モデル)を開発し効果をあげている(海津ら、2008)。

今回、通常学級において、「ひらがな」チェックを行うことで、早期に学習障害様症状の存在に気づき、適切な指導により、早期の指導が可能であるのかどうかを検討したので、報告する。

2. 対象および方法

2.1 対象 A小学校1年生の全生徒105名である。

2.2 方法(1) 「ひらがな」チェックによる正答率の検討(11月中旬に実施)

B市が行っている「ひらがな」チェックを利用した。実施形態はクラス一斉で、内容は、「音韻の分解」(5分程度)、「読み」(5分程度)、「聴写」(15分~20分程度)を行った。

2.3 方法(2) 「読み書き」に関する全体指導および補足的指導

方法(1)で明らかになった、子どもたちが比較的間違いやすい特殊音節表記の読み書きを確実にものにするため、全体指導として、ことばの視覚化・ことば集め・動作化を行うとともに、ひらがなカードを用いて、「ひらがなパズル」ゲームや「ことば作り」ゲームを行った。その他、間違い探し、特殊音節を用いた早口言葉の練習や、拗音がたくさん入った詩の朗読、特殊音節表記のルール表の掲示、などを行った。

この支援を行っても十分な伸びが見られなかった児童に対しては、通常の授業の中で重点的に声かけを行ったり、それ以外にも補足的な指導を行い、理解できたのかどうかを確認するようにした。

2.4 方法（3）文部科学省のチェックリストを用いた検討

「ひらがな」チェックの結果から得られた、気になる子どもたちについて学年全体で話し合い、対象となる子どもたちについて、文部科学省が公表している学習障害・注意欠陥多動性障害・高機能広汎性発達障害などの発達障害に関するチェックリストを記入した。

2.5 方法（4）「ひらがな」チェックによる正答率の再検討

第1回目の「ひらがな」チェック後、上述の全体指導ならびに通常学級内での補足的指導を継続して行い、学年末の2月に、再度「聴写」テストを行った。

3. 結果

3.1 結果（1）「ひらがな」チェックによる正答率の検討

（i）「音韻の分解」（図1）

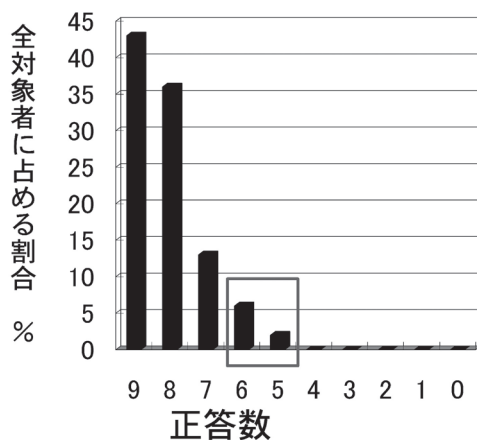


図1 音節数数え正答数の分布

これはある単語を提示して、その単語が持つ音節数と同じ音節数を示す単語を、下欄から選ぶという問題で。問題数は全部で5問あり、正解数は9個になります。A小学校の結果を図1に示した。全問正解者は、A小学校では43%と低かった。一方で、7個以上の正解者割合は92%であった。今回は7個正解までを問題なしと捉えた。したがって、学年の話し合いでは、3問以上不正解であった児童を「気になる子」として経過観察した。全体の8%を占めて

いた。

（ii）「読み」（図2）

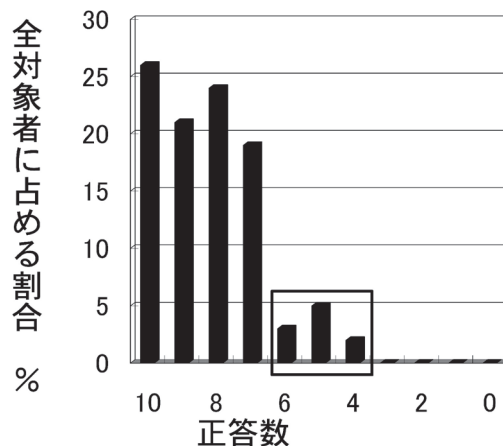


図2 ひらがな読み正答率の分布

これは、4つの単語の中から動物や虫の名前の番号にまるをつけるというテストです。問題数は10問あります。このテストでは、4問以上不正解であった児童を「気になる子」として経過観察した。全体の10%を占めていた。

（iii）「聴写」（図3、図4）

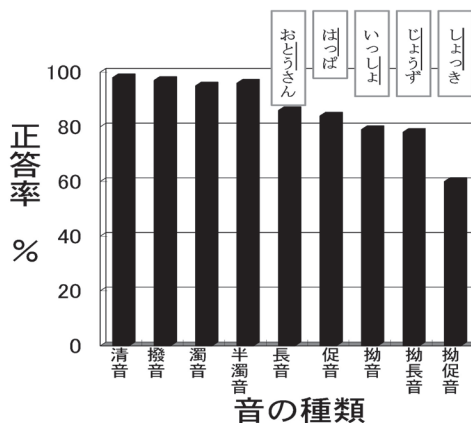


図3 聴写正答数の分布

これは20個の単語を聞かせて、筆記させるという問題で、全部で20問を与えた。採点の際に音韻分解を行い、清音、撥音、濁音、半濁音、長音、促音、拗音、拗長音、拗促音に分けて検討した。図3をみるとわかるように、正答率が90%に達しなかったのは、低いものから提示すると、拗促音（60%）、拗長音（78%）、拗音（79%）、促音（84%）、長音（86%）

という結果であった。この結果から、特殊音節表記がまだまだ定着していないことがわかった。

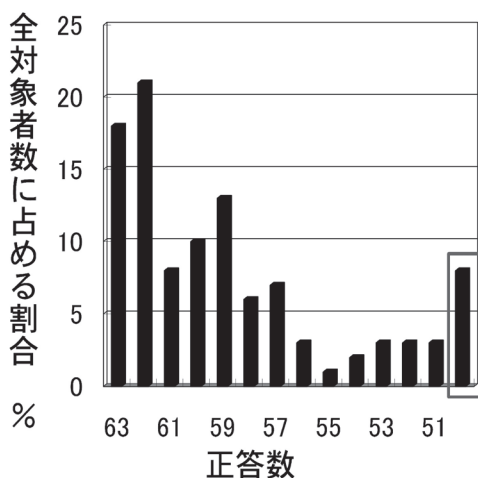


図4 聴写正答数の分布

「聴写」正答数の結果を見ると、20個の単語の全音韻数が63文字になり、全問正解は63個ということになる。全問正解者は18%に過ぎず、このことからひらがな表記を確実なものにしていく必要があると考えられた。正答数50個以下、すなわち13個以上不正解であった児童を「気になる子」として経過観察することとした。全体の児童の8%に相当した。

3.2 結果（2）「読み書き」に関する全体指導および補足的指導

(i) 全体指導として、海津亜希子氏が提案している、「通常学級における多層指導モデル（MIM）」を参考にして、通常学級において、すべての子どもたちを対象とした指導を提供した。

まず、ことばの視覚化と言葉集めを行った。図5に示すような、大きな丸と小さな丸を用いて、ことばを表した。小さな丸が、拗音ならびに促音を表している。たとえば、「とまと」であれば、「●●●」と同じ大きさの丸を3つ並べますが、「きって」であれば「●●●」のように真ん中に小さな丸を入れます。このようにして、ことばを視覚化することで、見落とししやすい拗音や促音に気付かせることを目的としています。さらに「きって」が「●●●」として表せることが分かったあとで、今度は「●●●」で表せる他のことばがないか、という発問をして、子どもたちに促音や拗音に気付かせる活動も入れることができます。子どもたちの授業中の様子では、活発に回答をしようとする姿勢が表れており、集中

力を高めることにも有用な方法であると考えられました。



図5 視覚化（大きな丸はオレンジ色で、小さな丸は緑色で表している）（左）と拗音のカード（言葉集め）（右）

言葉集めでは、「しゃ」「しゅ」「しょ」などの拗音のカードをたくさん作っておき、授業の初めの5分間で例えば「しゅ」のつく言葉をたくさん見つけて発表させます。「しゅくだい」と初めに「しゅ」が付く場合と「せんしゅ」と終わりに付く場合があります。また、「しゅっぱつ」と「しゅ」の後に促音はいることで「拗促音」になったり、「しゅうじ」と「しゅ」の後に「う」が入ることで「拗長音」になったりする場合があります。

「ひらがなパズル」ゲームというのは、2～3人のグループ活動として行います。ひらがなカードというものを準備しておき、各児童に5枚ずつカードを配ります（図6）。子どもたちは自分に配られたカードを使ってことばを作るように指示されます。拗音や促音はわかりやすいように色を変えてあって、このカードを使った場合は、得点が高くなる、というように設定しておき、子どもたちが拗音や促音を使用することへのモチベーションを高めるような工夫をしておきます。最後には、グループで合計得点を計算して、ほかのグループと競ったりすることも可能です。配るカードの枚数や、ルールを変更することも可能であり、子どもたちのモチベーションを高めるように変化させていくことができます。実際の授業風景では、グループ内で助け合ったり、アイデアを出し合ったり、とても活発な活動が繰り返されていました。



図6 ひらがなパズルゲーム

「間違い探し」は図7のように、5枚の絵が描かれており、左端にある絵と同じか異なるか、異なる場合は何が違うのかを書かせる活動です。たとえば、①の図は、「しっぽとせなかの模様が異なる」、「②は「手にもっているものが、くるみではなくどんぐりです」といった回答をしていきます。遊びながら、同時に子どもたちの能力の確認もできる方法です。また、子どもは「ここ」「そこ」といった言葉を使って説明しようとすることが多いです。「ここ」とはどこなのか具体的に表すことで語彙を増やしていくこともできます。

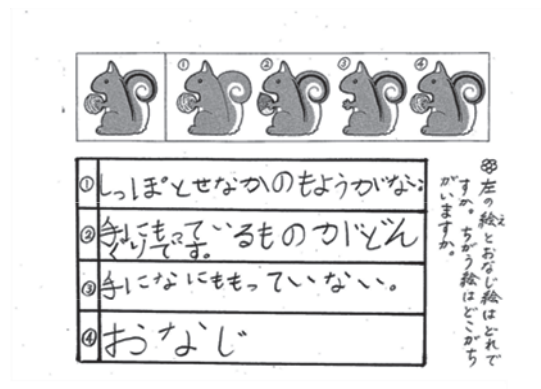


図7 間違い探し

(ii) 全体指導では十分な伸びが認められなかった子どもに対しては、通常の授業の中で重点的に声かけを行ったり、それ以外にも朝の時間あるいは給食の準備時間に指導したりなど、補足的な指導を行い、理解できているかどうかを確認していく作業を続けた。その中で特に注意したことは、「できた」という体験を子どもたちが積んでいけるようになることでした。たとえば、少し難しい問題が出てきた時にはヒントを与えて達成感が味わえるような声かけを行

った。今回は、さらに取り出して行うような個別教授まで行うことはできなかったが、保護者の了解も得たうえで、アセスメントのための検査も含めて、個別指導が行えることが望ましい。

3.3 結果 (3) 文部科学省のチェックリストを用いた検討

結果 (1) で「気になる子」として経過観察したのは、合計で 14 名であった。全児童数の 13% に相当した。これらの子どもたちに関して、担任教員に文部科学省が 2002 年に行った、学習面で著しい困難を示すあるいは行動面で著しい困難を示す子どもたちに関するチェックリストへの記入を依頼した。

学習面で著しい困難を示す状態に関する下位項目として、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」があり、それぞれ 5 項目から編成されている。それぞれの質問に 0 から 3 ポイントの範囲で記入していただき、5 項目の合計が 12 ポイントを超えたときに「◎学習障害の疑いのある子」と判断し、8 ポイントから 11 ポイントは「○学習障害を念頭において指導すべき子」と判断した。

注意欠陥多動性障害に関しては、不注意項目と多動性—衝動性の 2 つの下位項目に分けられている。それぞれ 9 項目から編成されており、6 項目以上にチェックがつくと「◎疑いのある子」と判断し、4 項目あるいは 5 項目にチェックがついたとき「○念頭において指導すべき子」と判断した。

高機能広汎性発達障害に関しては、27 項目からなる質問項目があり、それぞれ 0 から 2 ポイントで記入してもらった。最高で 54 ポイントになるが、22 ポイント以上で、「◎疑いのある子」と判断し、11 ポイント以上で「○念頭において指導すべき子」と判断した。

「気になる子」の対象となった 14 名中「学習障害の疑いのある子」が 4 名、「学習障害を念頭において指導すべき子」が 8 名在籍していた。したがって、14 名中 12 名が、特別な教育的配慮が必要な子どもではないかと考えられた。その他にも、不注意優勢型の注意欠陥多動性障害あるいは多動性衝動性優勢型の注意欠陥多動性障害を疑わせる子どもたちが 2 名在籍していた。

3.4 結果 (4) 「ひらがな」チェックによる正答率の再検討 (図 8、図 9)

方法 (2) および結果 (2) で述べたような、全体的指導と補足的な指導を約 3 ヶ月間継続して行った

後、再度、学年末に「聴写」テストを行った。

それぞれの音の種類別で検討すると、「清音」「撥音」「濁音」「半濁音」の正解児童は、1～4%増加して99%となり、「長音」86%から91%へ、「促音」は84%から95%へ、「拗音」は79%から95%へ、「拗長音」は78%から88%へ、「拗促音」は60%から76%へと、すべての音の種類で増加していた（図8）。これはひらがなの「聴写」が定着してきたと考えられる。

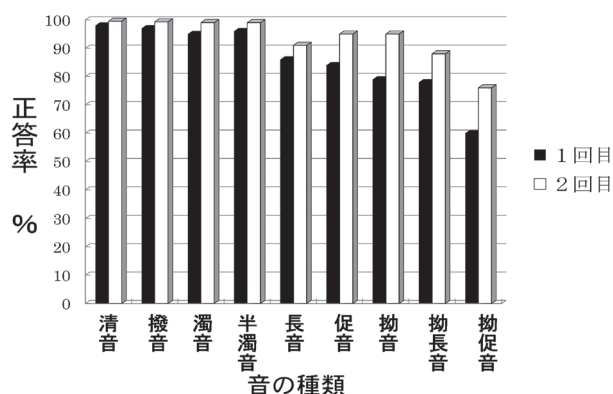


図8 指導後の聴写正答率

聴写正答数の分布をみると、全問正解者の割合が1回目の18%に比べ、2回目では40%まで増加していた（図9）。一方で、10個以上間違っていた児童の割合は、1回目が17%であったが、2回目には4%にまで減少しており、また13個以上間違っていた児童の割合が、1回目の8%から2回目の2%へと著明に減少していた。しかしながら、この2名については、1回目のテストと比べても、まったく伸びが認められておらず、これらの子どもたちには、個別対応が必要になってくるのではないかと考えられた。

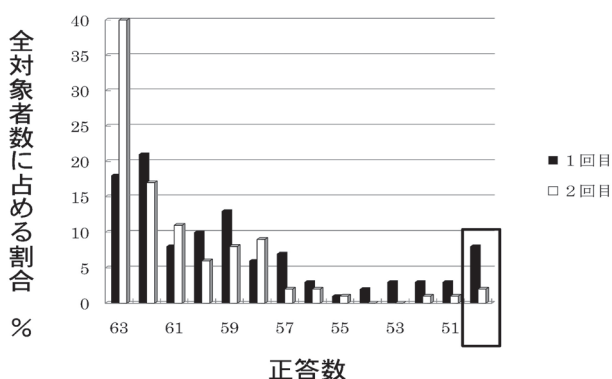


図9 指導後の聴写正答数の分布

4. 考察

学習障害のある子どもたちは、行動面では目立たないため、十分な気づきが得られていない可能性がある。学習でのつまずきは、自尊感情の低下ももたらし、不登校などの二次障害を起こすこともありうると考えられる。二次障害になってはじめて学習障害の存在に気づかれる子どももあり、もう少し早く気づくことができれば、二次障害まで生じる可能性は低下することが期待される。

学習障害に関する動向として、アメリカではRTI（指導に対する子どもの反応）と呼ばれる考え方が提案されている（Speeceら、2003）。子どもたちが授業についていけないのは、子どもたちが内包する学習障害だけのためではなく、授業者の教授方法にも問題があるのではないかという考え方である。一人ひとりの子どものニーズに合った教え方ができていないことに起因しているのではないかという反省に基づいているのである。その流れをくむ考え方として、海津が提案している「通常学級における多層指導モデル（MIM）」は大変興味深い（海津ら、2008）。第一段階はすべての子どもを対象とした、通常の学級内での効果的な指導である。第二段階は効果的な指導を提供しても伸びが少くない子どもに対して、補足的な指導を行う段階である。この段階では、指導自体は通常の学級で行っているのだが、対象を絞ってやや重点的に指導を行うレベルである。それでも伸びが見られない子どもに対して行われるのが、第三段階の指導であり、個別の取り出し授業も含めた、補足的、集中的、柔軟な形態による特化した指導というように表現されている。私たちもこの考え方にならって、小学校1年生を対象として、学級内で一斉に「ひらがな」チェックを行い、その結果から、第一段階および第二段階に相当する指導までを継続的に行うことができ、その効果についても検討することができた。

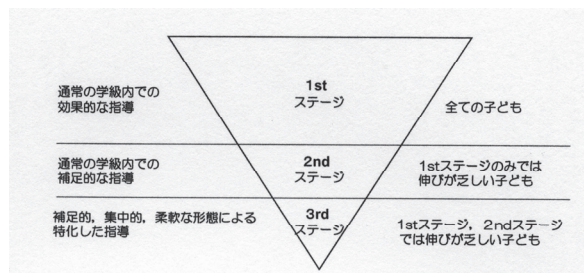


図10 通常の学級における多層指導モデル（海津ら、2008 より引用）

「ひらがな」チェックでは、「音韻分解」「読み」「聴写」について検討を行った。その結果、「気になる子」として配慮が必要であった児童の割合は、それぞれ8%、10%、8%であった。最終的にこれらの3種類のテストで、何らかの問題があると考えられた児童数は14名であり、全体の13%であった。文部科学省の調査で学習障害が疑われる児童の割合が4.9%であったことを考えると、少し大きくとらえているようにも思われるが、結果的にこれらの子どものうちの12名は、学習障害を念頭に置きながら指導していく必要があることが分かり、決して大きすぎる対象を捉えたわけではなかった。文部科学省の4.9%という数字が過小評価しすぎているとの意見もあり、今後検討していく課題ではあるが、B市が行っているこの「ひらがなチェック」テストは一つのツールとして利用していく価値があると思われた。

「ひらがな」チェックのすべてから言えることなのかもしれないが、特に「聴写」テストから、子どもたちが、拗音や促音などの特殊音節に関係したことばに困難を示すことが分かった。このことは、小学校低学年において、特殊音節に関する習得困難が言われていることや(天野、1986)、学習に特異なつまずきのある学習障害の子どもたちは、学習障害がない場合に比べ、特殊音節の習得が困難であると言われていることにも合致した(海津、2002)。そのため、結果(2)で述べたような各種のアイデアを用いたゲームやテストを行うことにより、子どもたちがモチベーションをあげて、楽しみながら取り組める授業あるいは補足指導を行ってみた。その結果として、3ヵ月後に行った2回目の「ひらがな」チェックの「聴写」では、1回目に13個以上間違った児童の割合が8%であったのに対して、2%にまで減少した。このことは、海津らが提唱するMIMの第一段階および第二段階の指導方法により、当初「気になる子」と判定されていた子どもたちが4分の1に減少したことを意味しており、この多層指導モデルが学習障害の疑われる子どもたちにとって、十分効果のある方法であることが分かった。子どもたちのモチベーションをあげていくようなゲームやテストなどの指導方法にはさまざまなアイデアが必要であり、今後、そのようなアイテムが多数公表されて、日本全国どここの小学校においても利用していけるツールの開発と普及が望まれるところであろう。

その一方で、3ヵ月の継続的な指導にもかかわらず、

「聴写」に関してまったく伸びを示さなかった子どもたちが2%在籍していた。これらの子どもたちは、海津らが提唱する第三段階の指導が必要な子どもたちではないかと考えられる。すなわち、保護者の了解を得た後に、WISC-IIIをはじめとする個人的なアセスメントを行い、子どもたちの強いところと弱いところを明らかにすることで、必要な指導が見えてくることが予想される。そのうえで、個別取り出しの授業も念頭に入れながら、特化した指導が行われることが理想的ではないだろうか。

小枝ら(2008)は、今回提示したRTIモデルを導入して、「音読が苦手な子」への介入とディスレクシア(発達性読み書き障害ともいう)児発見のシステムを提唱している。それによると小学校1年生の時期から、音読が苦手な子への介入を行いつつ、文字を対応する読み方に解読すること(decoding, デコーディング)の困難さと、単語や語句をひとまとまりとして認識すること(chunking)の困難さの、両面から指導する二階建て方式の音読指導を提案している。さらに、日本のその他の施設でも、システム化した治療介入が導入されており、今後、学習障害が疑われる子どもたちへの、アセスメントから指導・介入にいたるまでモデルとなる方法が示されることを期待するところである(稲垣、2010)。

5. まとめ

今回、通常学級に在籍する小学校1年生の児童を対象として、「ひらがな」チェックを施行した。その結果、特別な教育的配慮が必要な児童が、1割前後の割合で在籍することがわかった。多層指導モデルに準じて、通常学級内での指導を行い、再度テストを行ったところ、大部分の児童が改善を認めた。一部、改善を認めなかった児童は、学習障害の存在も念頭に置きながら、個別の集中的な指導が必要であると思われた。

【引用参考文献】

天野 清 (1986)『子どものかな文字の習得過程』秋山書店

海津亜希子 (2002)「LD児の学力におけるつまずきの特徴—健常児群との学年群ごとの比較を通して—」国立特殊教育総合研究所紀要、29、11—32

海津亜希子、田沼実畝、平木こゆみ、伊藤由美、Sharon Vaughn (2008) 「通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果 ―小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて―」 教育心理学研究、56、534-547

Kamps, D.M. & Greenwood, C.R. (2005) Formulating secondary-level reading interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 500-509

文部科学省 (2003) 「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」

小枝達也 (2008) 「発達性読字障害 (Developmental dyslexia) の病態と治療的介入について」 小児神経学の進歩、37、155-164

Speece, D.L., Case, L.P., & Molloy, D.E. (2003) Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 147-156

特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム (代表稲垣真澄) (2010) 『特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドラインーわかりやすい診断手順と支援の実際ー』 診断と治療社

Vaughn, S., & Fuchs, L.S. (2003) “Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146